

## Discriminación y estigmatización en las trayectorias educativas: un estudio de caso en Salta capital

### Discrimination and stigmatization in educational trajectories: a case study in the capital city of Salta

María Rosa Chachagua<sup>1</sup>, Noelia Yamila Gutiérrez<sup>2</sup> y María Luján Gutiérrez<sup>3</sup>

---

Educación/ artículo científico

Citar: Chachagua, M., Gutiérrez, N. y Gutiérrez, M. (2022). Discriminación y estigmatización en las trayectorias educativas: un estudio de caso en Salta capital.

*Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 97-110.

Recibido: septiembre/2022

Aceptado: noviembre/2022

#### Resumen

En la Argentina, la Ley 26206 establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Por lo tanto, la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, y profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática. Sin embargo, muchas veces el sistema educativo no garantiza las oportunidades y las condiciones para que todos los ciudadanos puedan estar insertarse en él; ya que no se trata solo de ingresar, sino también de garantizar la permanencia, la participación, el aprendizaje y el reconocimiento.

En este artículo analizaremos, mediante la técnica de historia de vida, el caso de un joven salteño que tuvo que atravesar diferentes instancias de estigmatización a lo largo de su trayecto educativo (primaria y secundaria), tanto en el ámbito público como privado. Este caso evidencia cómo las instituciones y sus actores generan estigmatización social de la pobreza vinculada a los lugares de pertenencia —como el barrio— y también muestra cómo se profundiza la discriminación cuando se “etiqueta” a las personas por los rasgos físicos, la nacionalidad, e inclusive la sexualidad.

A lo largo del artículo se da cuenta de cómo el joven, desde que ingresa a la escuela primaria, vive diferentes situaciones de discriminación que luego se profundizan en la escuela secundaria. A pesar de ello, el joven reconoce que poder ingresar a estudiar en la univer-

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Salta, Argentina.

<sup>2</sup> Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba.

<sup>3</sup> Universidad Católica de Salta.

sidad ha contribuido a cambiar su perspectiva de vida, y transformar el enojo y el dolor en esperanza por un mundo mejor sin discriminación.

**Palabras claves:** discriminación - historia de vida - trayectoria educativa - Salta

### Abstract

In Argentina, Law No. 26,206 establishes that education and knowledge are a public good and a personal and social right, guaranteed by the State. Therefore, education is a national priority and constitutes a State policy to build a just society, reaffirm national sovereignty and identity, and deepen the exercise of democratic citizenship. However, many times the educational system does not guarantee the opportunities and conditions for all citizens to be there, since it is not only a matter of entering, but also of guaranteeing permanence, participation, learning and recognition.

In this article we will analyze, through the life history technique, the case of a young man from

Salta who had to go through different instances of stigmatization throughout his educational path (primary and secondary), both in the public and private spheres. This case shows how institutions and their actors generate social stigmatization of poverty linked to places of belonging, —such as the neighborhood— and also shows how discrimination deepens when it is “labeled” by physical features, nationality, age, and even sexuality.

Throughout the article, it is shown how the young man, from the time he enters elementary school, experiences different situations of discrimination, which later deepen in secondary school. In spite of this, the young man acknowledges that being able to study at university has contributed to change his perspective on life, and transform anger and pain into hope for a better world without discrimination.

**Keywords:** discrimination - life story - educational trajectory - Salta

---

## Introducción

En la Argentina, la Ley 26206 establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Por lo tanto, la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, y profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática. Sin embargo, muchas veces el sistema educativo no garantiza las oportunidades y condiciones para que todos los ciudadanos puedan insertarse en él; ya que no se trata solo de ingresar, sino también de garantizar la permanencia, la participación, el aprendizaje y el reconocimiento.

Es importante fomentar en los estudiantes el desarrollo de su identidad y generar mayo-

res instancias de participación y de ejercicio de la autonomía. Estas son condiciones básicas para promover la no discriminación. ¿Qué sucede cuando estas garantías no se cumplen?

Nuestra hipótesis es que la discriminación y la estigmatización social de la pobreza, el género y la nacionalidad afectan el desarrollo continuo de las trayectorias educativas de las juventudes. En ese sentido, las instituciones, desde sus mecanismos propios y sus actores, son las que ejercen/promueven estas prácticas discriminatorias.

En este artículo analizaremos, bajo la metodología de estudio de caso, la trayectoria de un joven salteño que tuvo que atravesar diferentes instancias de estigmatización o etiquetamiento a lo largo de su paso por el sistema educativo (primaria y secundaria). Los prejuicios sobre

un joven que vive en un barrio periférico generan violencia, segregación y, por supuesto, discriminación; y cuando estos componentes se presentan en la escuela, se produce además el fenómeno de la exclusión como el opuesto a la inclusión social y educativa.

Así, el artículo se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado se da cuenta brevemente de algunos antecedentes centrales para esta investigación; en el segundo se describe el abordaje teórico y metodológico de la investigación que aquí se presenta; en el tercer y en el cuarto apartado se analizan la discriminación por género y la estigmatización por la situación social y económica que vivió el joven entrevistado. Por último, se ofrecen algunas reflexiones finales para seguir repensando las situaciones de discriminación en las instituciones educativas.

### Lo que nos antecede

Para analizar el tema mencionado, creemos necesario proponer un mapeo general de otros desarrollos relevantes que constituyen un antecedente investigativo de nuestro tema de interés. Uno de los trabajos locales que se rastrearon es el de Sonia Álvarez Leguizamón (2017), denominado *Pobreza y racismo en la prensa hegemónica Argentina: la villa y el villero*. El estudio aborda las visiones clasistas y racistas de la pobreza, sobre todo lo que la autora denomina “racismo antiindígena” (Álvarez Leguizamón, 2017) que se expresa en diversos sujetos: el villero —habitante de barrios pobres—, el migrante interno, y el migrante externo, procedente sobre todo de países como Bolivia y Perú.

Otro aporte importante es el trabajo denominado *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos*, las prácticas y los condicionantes legales,

de Mariana Nobile, quien intenta reconstruir la experiencia escolar de juventudes; así, analiza las prácticas y discursos que circulan al interior de las escuelas sobre los extranjeros, y las relaciones que estos entablan tanto con sus pares como con los docentes. Las principales categorías teóricas utilizadas por la autora que pueden ser de utilidad para la presente investigación son: trayectoria escolar como experiencia social (Dubet, 1998), cultura (Grimson y Semán, 2005), estigma y discriminación (Goffman, 2006), relación entre establecidos y marginados (Elías, 1998), procesos de identificación (Hall, 2003), entre otros. La autora señala que existen burlas y dichos estigmatizantes que con frecuencia se expresan en las instituciones; y que las actitudes que estos suponen afectan el modo en que los estudiantes habitan su escuela (Nobile, 2006).

Por otra parte, Gabriel Kessler (2012), en su trabajo *Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular*, analiza las consecuencias de la estigmatización territorial en los habitantes de un barrio que es objeto de discriminación. Se trata del Complejo Habitacional Ejército de los Andes (más conocido como “Fuerte Apache”). Para el autor, la territorialización es el factor central para la retroalimentación y la perpetuación del estigma: se abate sobre un lugar determinado, con privaciones individuales y colectivas previas, a las que suele reforzar de múltiples maneras; la desfavorable situación resultante puede ser utilizada luego como una confirmación o “prueba” de la veracidad de los juicios negativos inicialmente vertidos. Kessler (2012) señala además que el estigma barrial también erosiona el capital social de los jóvenes; por ejemplo, influye en el hecho de ser excluidos o aceptados, pero mal mirados en trabajos, clubes y escuelas externas. Así,

quienes van a escuelas o trabajaban fuera del barrio, por ejemplo, no invitan a los compañeros para no tener que sufrir una negativa o para no ponerlos en la situación incómoda de dar excusas para evitar el lugar. Finalmente, para este investigador son necesarios más estudios para hacer visibles tales estigmas, denunciarlos y desmontarlos, y para afinar nuestra imaginación política y sociológica para mensurar el abanico de consecuencias nefastas para la población estigmatizada (Kessler, 2012).

### **Abordaje teórico y metodológico: el caso de un joven salteño**

Discriminar es separar, distinguir, diferenciar (Binstock, 2012) y puede suceder “a través de prácticas sociales ligadas a la edad, el género, la orientación sexual, la clase social, la condición migratoria, la salud y la enfermedad, entre muchas otras dimensiones” (Jones y Ariza, 2018, p. 357). Discriminar consiste en dar un trato diferenciado, de menor calidad o desfavorable a una persona o colectividad, tomando como justificativo las dimensiones antes mencionadas. Por lo tanto, se discrimina cuando se realiza la operación de selección de un número limitado de rasgos, que son culturales, y se los somete a comparación desde los propios parámetros culturales concibiéndolos como esenciales. Entonces no hay esencia, hay construcción social y cultural; por ejemplo, “negro”, “villero”, “judío”, “discapacitado”.

Esa construcción va trazando líneas de exclusión y de pertenencia en el entramado de las relaciones entre colectivos sociales, configurando la oposición entre el “nosotros” y los “otros”. Dichas relaciones se expresan por medio de prejuicios (Binstock, 2012). Estos constituyen un sistema de valores que orientan la acción humana y la cárgan de sentido; es decir, configuran una forma de interpretar

la realidad. Los prejuicios llevan a la constitución de estereotipos que son modelos o clasificaciones tipológicas (Binstock, 2012). Ahora bien, cuando el estereotipo es despreciativo, informante y discriminatorio se convierte en estigma (Goffman, 2006). Este término es utilizado para hacer referencia a “un atributo profundamente desacreditador, pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos” (Goffman, 2006, p. 13).

A partir de esta construcción teórica, nos propusimos indagar la trayectoria de un joven salteño que tuvo que atravesar diferentes instancias de estigmatización durante su paso por el sistema educativo (primaria y secundaria). A partir de allí nos interesaba analizar cómo los prejuicios y los estigmas que se generaron sobre él produjeron discriminación y exclusión. Esta indagación se desarrolló en el marco del proyecto de investigación denominado “El estigma como barrera para la inclusión social: etiquetamiento, discriminación y vulneración de derechos en la ciudad de Salta capital” dirigido por el especialista Víctor Ligarrabay.

Este estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa, porque consideramos que este enfoque utiliza la recolección y el análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación. Según Hernández Sampieri (2014) “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (2014, p. 7). Elegimos esta perspectiva metodológica porque entendemos que la investigación cualitativa es inductiva; por lo tanto, como investigadoras tratamos de comprender a las personas dentro del marco de referencia que ellas mismas poseen. Es importante experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

Para poder relevar lo propuesto, elegimos la técnica del análisis de casos. De acuerdo a Stake (1994) el estudio de casos no se trata solo de una opción metodológica, sino de la elección de un objeto de estudio; es el interés en el objeto lo que lo define y no el método que se utiliza.

La técnica de investigación cualitativa utilizada para relevar la información fue la historia de vida. De acuerdo con Pujadas (1992), se trata un relato autobiográfico que obtienen las investigadoras mediante entrevistas sucesivas, en las cuales “el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en el que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Pujadas, 1992, p.47). Entonces, la historia de vida es una reconstrucción de la vida de un sujeto, hecha por las investigadoras, que permite documentar la forma en que se presenta el contexto social en la biografía de las personas (Bertaux, 1996). Además, se propone como un diálogo con las narraciones del sujeto entrevistado y se constituye como un estudio de caso único.

El caso que elegimos es el de Pedro<sup>4</sup>, un joven de 26 años que se autopercibe como varón *gay*. Él nació en La Quiaca (provincia de Jujuy, Argentina), aunque su familia vivía en Villazón (Bolivia). “Mis papás querían que yo fuera argentino”, cuenta sobre su nacimiento. Por eso, cuando se acercaba el momento del parto, ellos “cruzaron” a La Quiaca para que Pedro pudiera nacer allí. Actualmente, vive con su hermano menor, su mamá y su papá en el barrio 15 de Septiembre, ubicado en la zona norte de Salta capital.

Pedro inició sus estudios primarios en una escuela cercana a su barrio, pero a mitad de

recorrido tuvo que cambiarse de institución debido a que vivenció las primeras instancias de discriminación. Luego de cambiarse de escuela pudo avanzar sus estudios; sin embargo, la estigmatización continuó.

Una vez que finalizó la educación secundaria, Pedro decidió ingresar a la Universidad Nacional de Salta, empezó estudiando la carrera de Ciencias de la Comunicación y unos años después se cambió a la Licenciatura en Biología. Actualmente, mientras estudia, Pedro también trabaja como tallerista en un centro de día para jóvenes y adultos con discapacidad. Además, en sus ratos libres, le encanta salir a caminar o correr; en realidad, le gusta hacer cualquier actividad siempre que sea al aire libre.

### **Estigmatización social de la pobreza: el inicio de un trayecto de prejuicios y etiquetas**

15 de Septiembre es un barrio ubicado en la zona norte de la ciudad de Salta, específicamente a la vera del río Vaqueros, junto a otros barrios como Juan Manuel de Rosas, Balneario y 17 de Octubre. En muchas oportunidades se ha estigmatizado a esta zona como “peligrosa”<sup>5</sup>. Cabe aclarar que, si bien actualmente se lo considera un barrio, durante mucho tiempo fue un asentamiento. Podríamos decir que se trata de un barrio informal, esto es, “aquellos que tienen problemas de dominio, es decir, barrios sin escritura” (Varela y Cravino, 2008, p. 46). Se trata de barrios en los que los loteos sobre los que se erigieron las viviendas están, en su mayoría, en una situación irregular. Además, son lugares que fueron

<sup>4</sup> El nombre del caso seleccionado ha sido modificado para mantener el anonimato; sin embargo, se mantiene la edad, el género, y otros datos que dan cuenta de su historia de vida.

<sup>5</sup> Véase, por ejemplo, <https://www.fiscalespenalesalta.gob.ar/detienen-e-imputan-a-un-peligroso-joven-de-la-zona-norte/>

usurpados, y las familias fueron construyendo sus hogares, y años después fueron accediendo a los servicios básicos.

Muchos barrios son estigmatizados por los medios de comunicación y por la opinión pública<sup>6</sup>, por la zona geográfica en donde están ubicados (en la orilla, en el bajo, al lado del río, al lado de un basural, etc.) o por ser lugares donde ocurren situaciones problemáticas (por ejemplo, consumo o venta de drogas). A causa de estas estigmatizaciones que circulan, se genera una distancia y una diferencia entre los ciudadanos, y ello provoca pérdida del sentido de pertenencia al barrio y también de la identidad. Se producen segregaciones poblacionales muy marcadas: “yo negaba el lugar donde vivía, decía ‘vivo en Ciudad del Milagro’<sup>7</sup>, y nunca quise que mis amigos/compañeros vayan a mi casa (...) antes los remises no querían entrar al barrio, te dejaban en la avenida” (Pedro, entrevista, 2021). Estos barrios estigmatizados y desfavorecidos de la ciudad posindustrial suscitan una gran cantidad de emociones negativas y severas reacciones correctivas, impulsadas ya sea por el miedo, la repulsión o el rechazo, lo que a su vez da paso al crecimiento y la glorificación de la faceta penal del Estado como una forma de castigar este tipo de marginación urbana (Wacquant, 2010)

Negar el lugar de pertenencia se da por un estigma barrial, como menciona Kessler

(2012), y está relacionado con la idea de ser aceptado o no en los diferentes espacios que se habitan en la sociedad (por ejemplo, la escuela). E, inevitablemente, este estigma guarda una estrecha relación con la pobreza. En su relato, Pedro da cuenta de que el barrio en el que vive no tenía acceso a los servicios básicos como luz, agua y cloacas durante su niñez.

Tengo recuerdos muy latentes. La primera vez que hubo luz en el barrio, tenía cinco años. Teníamos luz, pero se cortaba todo el tiempo (...) el sistema colapsaba y eso era normal (...) Al principio había un solo caño de agua en el barrio, por lo tanto, había que ir a retirar agua muy temprano, lavar la ropa en el río Vaqueros, hasta que conectaron el servicio en los hogares. Lo mismo pasó con las cloacas (Pedro, entrevista, 2021).

La segregación territorial marca una notable inequidad de acceso a los servicios y a la infraestructura entre los barrios. Se transita una marginalización en el contexto de las viviendas, lo que afecta la reproducción de la vida cotidiana de los grupos familiares. Además, estos servicios son básicos para vivir, son parte de los derechos de todos los ciudadanos para tener una vida de calidad; su falta es una muestra del Estado ausente en la garantía de tales derechos para estas poblaciones.

<sup>6</sup> Véanse los siguientes links a diferentes publicaciones de los medios locales, donde se sugieren ciertas representaciones o imaginarios respecto a los barrios de la zona norte de Salta capital: <https://www.tribuno.com/salta/nota/2021-6-21-0-0-0--desesperado-pedido-de-vecinos-para-frenar-la-ola-de-robos>  
<https://norteweb.ar/contenido/8338/allanamientos-detenciones-y-secuestro-de-drogas-en-zona-norte-de-la-capital-salt>  
<https://www.tribuno.com/salta/nota/2021-9-6-19-18-0-aparecio-en-una-calle-del-barrio-juan-manuel-de-rosas-con-varias-punaladas>  
<https://www.tribuno.com/salta/nota/2015-11-4-0-0-0-vuelve-una-vez-mas-la-tension-al-barrio-juan-manuel-de-rosas>

<sup>7</sup> Ciudad del Milagro es otro barrio que también se encuentra en la zona norte de la ciudad, pero tiene otras características poblacionales; por ejemplo, allí viven muchos estudiantes universitarios, ya que está ubicado al lado de la Universidad Nacional de Salta. Además, un detalle no menor, siempre contó con todos los servicios públicos y en él funcionan numerosos comercios, escuelas, colegios, bancos, etc.

Siguiendo con referencias al lugar de pertenencia, Pedro cuenta que en la escuela donde cursó los primeros años de la primaria fue discriminado por su color de piel, por el barrio donde vivía y por la nacionalidad de sus papás: “Había una cuestión racial, me decían ‘sos boliviano y además ahora vivís en la villa’” (Pedro, entrevista, 2021). Si bien el joven iba a una escuela geográficamente cercana a su hogar, en sus dichos se evidencia que había un estigma porque vivía en un asentamiento y, como observa Álvarez Leguizamón (2017), se lo etiquetaba como “villero”.

Sufrí discriminación de parte de los estudiantes y también de los docentes, recuerdo que una maestra me hacía pasar al frente, yo tenía miedo y timidez, y ella me pedía que hable fuerte, y como yo no podía, me decía “la gente como vos habla despacito” (Pedro, entrevista, 2021).

El trato de esta maestra revela la construcción del estigma, basado principalmente en la condición social y en el lugar de origen. Además, revela que las estigmatizaciones que se construyen impiden a las personas —en este caso, a la docente— apreciar las capacidades, desarrolladas o en potencia, de los niños en periodo escolar. Esto produce discriminación y, por lo tanto, exclusión.

La Ley de Educación Nacional 26206 establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional “asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” y “promover en todos los niveles educativos y modalidades la eliminación de todas las formas de discriminación”. En este sentido, tal legislación integra la concepción de educación inclusiva, la cual contempla que a ninguna persona le sea

negado el derecho a la educación por motivo de discriminación, cualquiera sea su forma de manifestación.

Si bien a Pedro no le negaron específicamente la posibilidad de seguir estudiando en esa institución, sí sucedieron diferentes situaciones que no le permitieron que se sintiera cómodo y que continuara estudiando allí. Había situaciones que no estaban bien, recuerda el joven. Por ejemplo,

... cuando hacían leer la cartelera, a mí no me hacían leer, no me dejaban participar; una sola vez pasé a la bandera, sentía una exclusión de parte de los directivos y docentes, entonces no era que yo me portaba mal, sino que no quería ir a la escuela, me escondía bajo la mesa, no quería estudiar allí (Pedro, entrevista, 2021).

El recuerdo de desear huir o escapar está muy presente en varios momentos del relato de Pedro, y tiene que ver como una reacción del inconsciente de no soportar más esa situación, ya que él menciona que en ese momento no se daba cuenta de que se trataba de discriminación; sin embargo, sabía que no quería estar en esos lugares.

Por diferentes factores, en quinto grado de la primaria se cambió de escuela. “Me fui a una institución educativa que se encontraba en el centro de la ciudad y ahí entendí que mi barrio era otra cosa” (Pedro, entrevista, 2021). Se trataba de una escuela privada. En ese momento la cuota que se abonaba era de 80 pesos, “mi mamá decía que me porte bien, porque me pagaban la cuota para estudiar” (Pedro, entrevista, 2021). Recuerda que en esa institución fue bien recibido, aunque le sorprendió no saber ciertas cosas: “Todos sabían contar hasta un millón, y yo no” (Pedro, entrevista, 2021). También señala que le

quedo muy marcado lo de “portarse bien, entonces me retraje”, por lo que su objetivo fue solamente aprender y avanzar.

La mamá de Pedro es ama de casa, costurera y empleada doméstica de manera informal; su papá es chapista, por lo tanto, es calificado como trabajador independiente. Las condiciones laborales de sus padres, sobre todo en su infancia, generaron cierta inestabilidad económica; es decir, a la familia le costaba conseguir el dinero para su subsistencia, entonces en varias situaciones sufrió burlas por cuestiones económicas: “Mis nuevos compañeros eran de otros lugares, de otros barrios, de otros sectores, la mayoría tenía un poder adquisitivo mayor” (Pedro, entrevista, 2021).

En el año 2009 se creó la Asignación Universal por Hijo (AUH), con el fin de alcanzar a sectores que hasta el momento habían estado relegados. La familia de Pedro logró acceder a este derecho, y según el relato del joven, al ser beneficiario de esta política de Estado tuvo sentimientos de vergüenza por sentirse “pobres, planeros o vivir del Estado”, que en definitiva era lo que se decía en la opinión pública, y sus compañeros de la escuela también lo repetían. La condición económica genera un estatus en el imaginario social, divide en clases, y otorga o limita ciertos beneficios, como lo es el acceso y la acumulación de capital cultural. Pedro sostiene que

Quedó muy [de] manifiesto la diferencia que nos hacían. Esa diferencia por ser blanco y tener cierta superioridad. Esa mujer [la madre de un compañero] tenía mucha más capacidad de hablar, de decir, de pensar que yo, mi mamá o mi papá<sup>8</sup>. Lo sentíamos así porque tenía un capital económico más grande que el nuestro y siempre lo hacían

notar. Me pasó con todo el contexto en ese momento. Era como la imposición de no sentirme capaz (Pedro, entrevista, 2021).

Las situaciones vividas por Pedro en su niñez y adolescencia lo marcaron, fueron trances difíciles de superar: “No era consciente en ese momento, ahora puedo hacer ese análisis y reflexión de lo que me pasó en la escuela... En ciertos momentos, no quería entrar al colegio, fue difícil [de] afrontar” (Pedro, entrevista, 2021). Las experiencias y representaciones que las personas tienen de los demás condicionan y limitan su propio yo, irrumpen en su accionar, y los individuos no logran desarrollarse en determinados ámbitos por causa del ejercicio de la estigmatización y discriminación.

Según la encuesta realizada en 2019 por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), en el mapa nacional de la discriminación se identifica que, en la provincia de Salta, el principal tipo de discriminación que se sufre es por la “situación de pobreza”, seguido por “género” y, en tercer lugar, por el “color de piel” (INADI, 2019). Estos datos dan cuenta de que el trayecto de Pedro ha sido similar al de muchos otros jóvenes en nuestra provincia.

### **Sentirse y ser diferente**

En el presente apartado se describirá cómo, a pesar de que Pedro se cambió de escuela, la discriminación continúa, y en esta oportunidad en relación con su identidad de género. En nuestra sociedad la naturalización de las relaciones heterosexuales, la concepción de una sexualidad única, “normal”, “sana” y legal, basada en prejuicios moralistas o religiosos han

<sup>8</sup> El fragmento corresponde al relato de un recuerdo de una reunión de padres/madres en el colegio.



llevado a la calificación (y descalificación) de otro tipo de elecciones sexuales en términos de “enfermedad”, “desviación” o “perversión” (Binstock, 2012, p. 38).

Si bien con el paso del tiempo y como producto de distintas luchas colectivas se han ido visibilizando una amplia variedad de diversidades sexuales, las personas que componen el colectivo LGBTTIQ+ (lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros, transexuales, intersexuales o *queer*, entre otras identidades y orientaciones sexuales que se incluyen con el signo “+”) han sido y siguen siendo víctimas de la discriminación en función de su sexualidad, lo que las ha llevado a enfrentar distintos tipos de ofensas, rechazo, desprecio, violencia simbólica y física —en los casos más graves—, y esto ha ocurrido en diferentes ámbitos sociales como la familia, la escuela, el trabajo, etc. Todas estas situaciones no fueron ajenas a la trayectoria del joven estudiante, quien nos comentó lo difícil que le resultó hablar por primera vez sobre su orientación sexual, ya que desde el primer momento en que decidió comentarlo y compartirlo con un otro, se convirtió en víctima de la discriminación: “Cuando empecé a salir con un chico... decidí contarle a un compañero y él se lo contó a todos. Entonces todos se enteraron que era marica, puto. Y todos me hacían burla” (Pedro, entrevista, 2021). Es así que algo que debía tratarse de una decisión totalmente libre y personal, terminó convirtiéndose en motivo de hostigamiento cotidiano.

Si bien existen diversos avances para erradicar este tipo de discriminación en el ámbito educativo, las Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que la violencia, motivada por la orientación sexual percibida o por la identidad de género, parece ser la forma de violencia más común en los centros educativos (UNESCO, 2013; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2011).

Los jóvenes pertenecientes a la comunidad LGBTTIQ+ son víctimas de la discriminación que se manifiesta mediante la violencia homofóbica o transfóbica en el aula. Los juicios de valor y los prejuicios que se generan a partir de la orientación sexual o la identidad de género tienen efectos negativos en los (y las) jóvenes. Tal como lo señala Dubet (2017), “la discriminación causa heridas, quiebra la fluidez de la vida y pone a prueba el carácter de los individuos. La discriminación no solo perturba el transcurso normal de la vida, sino que es constitutiva del propio sujeto” (p. 10).

Las prácticas discriminatorias repercuten en lo personal y en lo colectivo, tienen efectos negativos en la salud, en el desarrollo psicosocial y en la percepción que tienen de sí mismos estos jóvenes, quienes en muchas ocasiones tienden a aislarse por las burlas constantes o por el miedo que les produce el hostigamiento y el acoso diario entre los grupos de pares. La depresión, los intentos de suicidio y los daños autoinfligidos también conforman sus posibles consecuencias, que pueden ser un factor determinante en el desempeño académico de los estudiantes y con ello atentar contra su permanencia en las instituciones, o favorecer la deserción escolar.

En tal sentido es posible entrever, a partir de la experiencia que narra el joven entrevistado, cómo las burlas persistentes de parte de sus compañeros incidieron fuertemente en su estado de ánimo y en su rendimiento académico. Menciona que para él fue demasiado complicado afrontar la situación dentro del aula, pues “ya no quería ir al colegio, me quedaba en la esquina y no quería entrar” (Pedro, entrevista, 2021). En el penúltimo año del secundario desaprobó cinco materias, algo que nunca antes le había sucedido; también se alejó de sus compañeros y hablaba solo con una persona, lo que condujo a un quiebre en la relación

que mantenía con su grupo de pares. Sumado a eso, el chico con el que salía se sumó a las burlas que recibía, lo que lo hizo sentir peor. En ese momento de su vida no tuvo la oportunidad de contar con ningún tipo de contención o apoyo psicológico, su única opción fue recurrir al silencio y a la negación: “Yo no quería aceptar lo que estaba pasando, decía que esto no me pasaba, hacía de cuenta que la pasaba bien, es como anesthesiarse de cierta manera” (Pedro, entrevista, 2021).

Cabe destacar que la violencia que se infringe hacia los jóvenes LGBTTTQI+ no solo es perpetuada por otros estudiantes, sino también es ejercida y reproducida de manera institucional por el propio sistema educativo mediante su modelo organizacional. Institucionalmente, se ha visibilizado cómo “el Estado, por medio de las diferentes instituciones que lo componen, comete discriminación”, no solo porque a través de sus agentes se realizan actos de violencia, “sino también por su responsabilidad en la prevención, sanción y erradicación de estas violencias” (Bodelón, 2015, p. 133).

El modelo de educación implementado en las escuelas sigue reforzando y reproduciendo valores, normas y patrones heteronormativos, que conciben a la heterosexualidad como la única expresión eróticoafectiva válida. Si bien en nuestro país existe la Ley 26150 —que establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir educación sexual integral (ESI) y que a la vez crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, con el propósito de garantizar el acceso a este derecho en todas las escuelas del país— al día de hoy hablar de sexualidad o de diversidad sexual dentro de algunos espacios curriculares es considerado un verdadero tabú.

La invisibilización de la temática y la omisión de acciones, por parte de la escuela, para dar tratamiento adecuado a la problemática de la discriminación en función de la orientación se-

xual o de la identidad de género es una realidad que se sigue observando. Cuando se le preguntó a Pedro si ante las acciones de discriminación o estigmatización, dentro del ámbito educativo (ejercidas por compañeros, directivos, profesores), la institución o alguno de sus miembros había intervenido para frenar dichas acciones, respondió que no lo hicieron. En ocasiones se había intentado abordar el tema de manera aislada, sin profundizar en él: “Me acuerdo de una profe, que fue una de las primeras en hablar de homosexualidad en el colegio y de preguntar por qué me molestaban. Nunca hubo un apoyo institucional” (Pedro, entrevista, 2021).

En cuanto a la institución a la que asistía, nuestro entrevistado señala que nunca se abordó el tema de la educación sexual: “Todo estaba mal, menos ser católico; esa era la educación sexual que recibí” (Pedro, entrevista, 2021). Es innegable la fuerte influencia que ejercen, al interior de las aulas, los sectores conservadores o pertenecientes al catolicismo, que constantemente buscan impedir la discusión de estos temas, desviando la responsabilidad al ámbito de lo íntimo-individual o lo privado-familiar. Tal como se establece en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26150), la escuela debe tratar estas temáticas de manera transversal; sin embargo, hay una fuerte resistencia para su efectiva implementación, ya sea por la falta de capacitación docente o por cuestiones moralistas/ religiosas. Al ser considerados un tabú, los contenidos de ESI no adquieren la misma importancia que los de cualquier otra materia curricular. La institución a la cual asistió el estudiante entrevistado se caracteriza por mantener una fuerte resistencia a abordar ciertos temas vinculados con la ESI. El joven recuerda que, en el momento en que se estaba discutiendo la ley del matrimonio igualitario en el país, en el colegio entregaban folletos —para repartir— sobre el cuidado y el respeto a

la familia (Pedro, entrevista, 2021). Asimismo, comenta que “nunca se habló en el colegio de temas como la sexualidad, solo se decía lo del respeto y los valores desde el lado religioso” (Pedro, entrevista, 2021). Asimismo, el tema de la ESI tampoco se discutía: “Una profe de biología trató de darnos ESI, pero se dieron cuenta, y le pidieron que no continúe. Al año siguiente iniciaron los retiros espirituales para hombres y mujeres por separado, con una perspectiva del amor y la familia” (Pedro, entrevista, 2021). El modelo moralizante que se ha adoptado en muchas escuelas, como la “la educación para el amor”, sigue silenciando, ocultando, violentando –y, por tanto, invisibilizando– las diferentes maneras de expresión eróticoafectiva de los jóvenes, que termina siendo cuestionada dentro de los espacios escolares heteronormados.

### **A modo de reflexión final**

En este apartado final decidimos retomar algunas ideas planteadas al principio del artículo. La discriminación y la estigmatización social de la pobreza y del género afectan el desarrollo continuo de las trayectorias educativas de las juventudes. En este texto hemos descrito en profundidad las diferentes situaciones de discriminación y exclusión vividas por el joven estudiante que accedió a formar parte de esta investigación, especialmente durante su trayectoria educativa desde niño. Si bien el caso indagado representa una historia de vida entre miles y miles de jóvenes que viven en nuestra provincia, lo elegimos por las características del caso y por nuestro interés en él.

Los relatos de Pedro dan cuenta de que los diferentes prejuicios y estigmas que se crearon y circularon sobre el joven generaron violencia, segregación y, por supuesto, discriminación; y cuando estos componentes se presentan en la

escuela, se produce además exclusión. Es decir que el sistema (educativo) expulsa a quienes están así excluidos. Por eso, el entrevistado no solo tuvo que cambiarse de escuela, sino que no quería seguir estudiando, no quería ingresar a la institución.

Los diferentes antecedentes que hemos mencionado en el primer apartado nutren la presente investigación porque permiten reconocer que existen otros casos similares de estudio, que también fueron indagados por la academia, y porque brindan una guía teórica y metodológica de abordaje. Pedro dice “sentirse y ser diferente”, esta frase resume lo que pudimos interpretar a partir de las entrevistas realizadas; en su relato se observan momentos de tristeza, de nostalgia, de enojo, pero también de aceptación y empoderamiento. Él describe un trayecto duro con muchas dificultades sociales, psicológicas, económicas; pero también puede asumir esas diferencias y hoy situarse desde otra mirada para ver la vida.

El caso analizado también da cuenta de que las legislaciones existentes en nuestro país son necesarias, pero no son suficientes; es importante contar con ellas para que regulen y determinen ciertas normas de convivencia y respeto, pero esta historia de vida da cuenta de que aún su alcance no es pleno. Es inconcebible que en pleno siglo XXI se sigan evidenciando ciertas situaciones de discriminación. Aún falta mucho por hacer, todavía hay que incorporar, apropiarse y hacer respetar los derechos. En este sentido, la institución educativa es central como espacio de encuentro, de formación, y de socialización. Es la escuela, pero también las familias, los diferentes espacios de socialización que habitamos desde pequeños y pequeñas, es la sociedad que continúa generando discriminación mediante estereotipos, bromas, burlas, e incluso actualmente también mediante las redes sociales.

El aula se constituye como un espacio en donde se convive para aprender, pero también allí se crean prejuicios, estereotipos e incluso se promueve la discriminación y la exclusión. Por lo tanto, es una problemática que debemos asumir como sociedad, y responsabilizarnos. Pedro se empoderó y señala que “hoy no podemos seguir pensando que el color de piel, la expresión de género o el lugar de donde venís, tiene que condicionarte” (entrevista, 2021). Además, señala la importancia de reflexionar sobre cómo se generan los discursos, las imágenes y los estereotipos que circulan constantemente.

Creo que podemos cambiar el paradigma, yo elegí contar mi vida por me ha costado mucho, como a tantos otros y otras (...) hoy puedo estar parado hablando, dando talleres y eso es lo [que] más parece importante. Estudiar una carrera universitaria en el ámbito de las humanidades fue una puerta para repensarme y entender muchas cuestiones. (Pedro, entrevista, 2021)

Finalmente observamos que la reflexión que hace Pedro, a pesar de todo lo vivido, no es en contra de la institución educativa, sino todo lo contrario: las posibilidades que tuvo de estudiar e ingresar a la universidad, de alguna forma han contribuido para que cambiara sus perspectivas de vida, y transformara el enojo y el dolor en esperanza por un mundo mejor sin discriminación. Esta historia relata y afirma la hipótesis marcada al principio, pero también nos señala las diferentes situaciones que aún siguen persistiendo en las instituciones educativas, y de las que debemos preocuparnos y ocuparnos, en pos de una sociedad más tolerante y respetuosa.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Leguizamón, S. (2017) Pobreza y racismo en la prensa hegemónica Argentina: la villa y el villero. En Sonia Álvarez Leguizamón y Naharro, N. (2017). *Pobreza en la prensa hegemónica de Colombia, Argentina y Brasil: modos de legitimación de la desigualdad*. Libro digital CLACSO, pp. 131-176
- Bertaux, D. (1996). Historia de casos de familia como método para la investigación de la pobreza. *Revista Sociedad, Cultura y Política*, Vol. I.
- Binstock, E. (2012). *La discriminación: una forma de violación a los derechos humanos*. Patria Grande.
- Bodelón, E. (2015). Violencia institucional y violencia de género. En *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, 48. 131155.
- Cabrera, L. (2008). De pobres, excluidos y villeros, nada es lo que parece. Diferentes modos de pobreza, múltiples formas de exclusión y diversos actores sociales en Villa Muñecas, Tucumán. En *Actas Departamento de Sociología*. UNLPFAHCE.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI.
- (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Elías, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En Elías, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Grupo Editorial Norma.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (Febrero 2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011: La adolescencia, Una época de oportunidades*. ISBN: 9789280645552. <https://www.refworld.org/es/docid/4e415daa2.html>
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

- (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Grimson, A. y Semán, P. (2005). Presentación: la cuestión “cultura”. En *Etnografías contemporáneas*. UNSAM. Año 1.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En Hall, S. y Du Gay, P. (Comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana editores.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) (2019). *Mapa nacional de la discriminación*. Tercera edición.
- Jones, D. y Ariza, L. (2018). Discriminación social, vulneración de derechos y violencia institucional. En Piovani, J. (Ed.) *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad Desigual. Encuesta nacional sobre encuesta social*. Siglo XXI.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial: Reflexiones a partir de un caso particular. En *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 165-197. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852012000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100007&lng=es&tlng=es)
- Mouritian, P. (2012). *Derecho a la educación sin discriminación*. Primera edición. INADI.
- Nobile, M. (2006). *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*. [Informe final del concurso Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe]. Programa Regional de Becas CLACSO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo: enseñanza y aprendizaje para el desarrollo*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219171\\_spa?posInSet=1&queryId=d617234a-ccc8-450a-a838-918be32700fc](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219171_spa?posInSet=1&queryId=d617234a-ccc8-450a-a838-918be32700fc)
- Pujadas, M. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos* n.º5.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En Denzin Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. (236-247).
- Varela, O. y Cravino, M. (2008). Mil nombres para mil barrios. Los asentamientos y villas como categorías de análisis y de intervención. En Cravino, M. (Coord.) *Los mil barrios (in)formales: aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del área metropolitana de Buenos Aires*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Siglo XXI.

**María Rosa Chachagua**

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNSA) y doctora en Comunicación (UNLP). Investiga acerca de políticas públicas de inclusión digital, tecnologías y juventudes en escuelas secundarias de la provincia de Salta. Además, es jefa de trabajos prácticos a cargo de la Cátedra de Teorías del Desarrollo Capitalista, y de la Cátedra Estado, Poder y Medios en Argentina y Latinoamérica, de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta.

mariach208@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0001-8566-6175

**Noelia Yamila Gutiérrez**

Licenciada en Trabajo Social (UCASAL). Está realizando una residencia dictada por el Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba y se desempeña como orientadora judicial en la Unidad Judicial n.º 22, dependiente del Ministerio Público Fiscal de la Provincia de Córdoba.

noeliayamilagutierrez@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0002-9890-6622

**María Luján Gutiérrez**

Estudiante universitaria de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, perteneciente a la Universidad Católica de Salta (UCASAL).

lujangutierrez397@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0002-7403-855X